GERVAIS ELODIE
Master 1 FLE
Université Paul Valéry
Montpellier

Juin 2006

Mémoire de stage
Sous la direction
de Madame Gisèle PIERRA

Pratiques créatives dans l'enseignement / apprentissage de l'écrit en Clin.

La créativité peut-elle favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère ?

INTRODUCTION

Dans le cadre du Master 1 *Pratiques professionnelles du français langue étrangère*, j'ai été amenée à effectuer un stage dans un secteur où le français est enseigné dans un statut de langue étrangère. J'ai donc intégré, à raison d'une journée par semaine pendant quatre mois, la classe d'initiation au français (CLIN) de l'école Jean Moulin à Nîmes, située en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

L'enseignement du français en CLIN répond à une urgence : celle de rendre autonome le plus rapidement possible les rejoignants, en vue de leur intégration définitive dans une « classe normale ». Les objectifs à court et à long terme visent en la maîtrise de la langue, qui permettra à l'apprenant de mener des apprentissages en français dans sa classe d'affectation.

Au fil de mon stage, force a été de constater que cette urgence laissait bien peu de place à la mise en place d'activités ludiques et créatives alliant apprentissage et plaisir. La majorité des activités pratiquées en CLIN (lecture, écriture, mathématiques), me sont apparues rapidement répétitives, rituelles voire ennuyeuses car le déroulement des activités ne variait pas ou peu. Certains élèves, généralement ceux qui éprouvaient le plus de difficultés avec la langue, manifestaient des signes de lassitude par une agitation et des bavardages continus.

J'ai eu l'occasion au cours de mon stage d'assister à un atelier d'écriture animé par un écrivain. Cet atelier réparti sur quelques séances a conduit les apprenants vers la découverte d'une nouvelle dimension de l'acte d'écrire, celle de l'expression personnelle. Ce nouvel espace pédagogique, en tous points différent des pratiques de classe habituelles, m'a permis de voir combien les notions de découverte et de liberté jouaient un rôle prépondérant dans la motivation des apprenants et donc dans l'apprentissage de la langue.

C'est à partir de ces deux constats que j'ai décidé, de concert avec l'enseignante, d'animer à mon tour un atelier d'écriture créative. Ma motivation personnelle a été de tenter d'apporter à ce jeune public en situation d'apprentissage une expérience liée à l'écriture plus attrayante et motivante.

L'objectif de l'atelier était de rompre avec une écriture centrée sur les savoirs, au profit d'une écriture ludique alliant créativité et imagination.
La réflexion que nous proposons de mener à travers ce mémoire, se base à la fois sur l'observation des différentes pratiques de classe liées à l'enseignement / apprentissage de l'écriture et sur l'expérience d'enseignement que j'ai pu acquérir à travers l'animation d'un atelier d'écriture créative. Nous tenterons de savoir en quoi la créativité dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère peut favoriser l'appropriation d'une langue.

Notre étude est constituée de quatre parties. Nous rendrons compte, dans un premier temps, de la manière dont est appréhendé l'écrit dans la classe CLIN que nous avons observée. Dans un second temps, nous présenterons l'atelier d'écriture animé par un écrivain. La troisième partie sera quant à elle consacrée à l'atelier d'écriture créative. Enfin nous essaierons de définir en quoi les pratiques créatives dans l'enseignement du français langue étrangère peuvent servir à l'apprentissage de la langue.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS SUR LE STAGE :

OBSERVATION D'UNE CLASSE CLIN À L'ÉCOLE JEAN MOULIN (NÎMES)

L'école Jean Moulin est située en ZEP. La majorité des élèves fréquentant l'école sont d'origine maghrébine.

1) L'enseignante

L'enseignante âgée de 37 ans, est d'origine française. Elle est professeur des écoles depuis 10 ans et enseigne en Clin depuis 2 ans, mais n'a toutefois jamais eu de formation universitaire pour enseigner le français en tant que langue étrangère. Elle suit, quatre fois par an, une formation à l'IUFM de Nîmes, organisée par le CASNAV[1]. Cette formation destinée à tous les enseignants de CLIN, est un lieu d'échanges entre enseignants dans lequel chacun partage avec le groupe son expérience d'enseignement face à un public de langue étrangère.

Elle prend des cours d'arabe depuis deux ans. L'enseignement est dispensé totalement en français, mais son apprentissage de la langue arabe lui permet de traduire, au besoin, un mot, une phrase en arabe et surtout de comprendre les difficultés rencontrées par des locuteurs arabophones lors de l'apprentissage du français.

L'enseignante, très à l'aise dans sa classe, est très rigoureuse et méthodique dans son enseignement de la langue. Tout en gardant une certaine distance, enseignante et élèves semblent avoir tissé un lien de nature privilégié. La CLIN représente un espace rassurant pour les apprenants, sorte de « cocon » dans lequel les conditions d'enseignement, en raison d'un effectif réduit, permettent un suivi plus individualisé.

2) Les rejoignants

[1] Centre d'Accueil et de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés en France

La Clin accueille 11 apprenants que l'on appelle rejoignants ou Enfants Nouvellement Arrivés (ENA). La majorité d'entre eux sont d'origine maghrébine. Ils intègrent la CLIN quelques heures par jour, afin de travailler, dans un rythme approprié à leur niveau, les points qui leur posent problème. L'enseignante n'accueille jamais la totalité des élèves en même temps. Les apprenants, de niveau hétérogène et d'âges différents, sont divisés en deux groupes : le groupe A est constitué des trois élèves les plus jeunes (7 et 8 ans). Leur travail en CLIN est axé sur la langue orale (communication et phonologie). Le groupe B compte huit élèves, âgés de 9 à 12 ans. La plupart de ces élèves sont en France depuis plus d'un an. La langue orale étant assez bien maîtrisée, leur travail en CLIN est dirigé vers la lecture, l'écriture et les mathématiques.

Parallèlement à leur suivi en CLIN, les apprenants sont affectés dans des classes correspondant à leur âge. Beaucoup éprouvent des difficultés pour suivre l'enseignement général, d'où un comportement souvent agité et perturbateur.

Tableau des rejoignants

	PRÉNOM	Âge	Pays d'origine	En France depuis :	Scolarité dans le pays d'origine	Classe d'affectation
1	**KHIRÉDDINE**	11 ans	**ALGÉRIE**	1 an	Peu scolarisé en Algérie. Ne lisait pas ou peu en arabe, quelques connaissances en Mathématiques	**CM2**
2	**ABIR** (sœur de Khiréddine)	8 ans	*idem*	*Idem*	*Idem*	**CE1**
3	**ABDERRAHMANE**	12 ans	**ALGÉRIE**	1 an et demi	Scolarisé en Algérie : sait un peu lire et écrire l'arabe.	**CM2**
4	**FATIMA M.** (sœur d'Abderrahmane)	9 ans	*idem*	*idem*	Scolarisée, sait un peu lire l'arabe.	**CE2**
5	**WAHIDA**	12 ans	**MAYOTTE**	2 an et demi	Scolarisée de manière chaotique : savait peu lire et écrire le français.	**CM2**
6	**YAKOUB** (frère de Wahida)	10 ans	*idem*	*idem*	*idem*	**CM1**
7	**FATIMA R.**	10 ans	**MAROC**	2 ans	Non scolarisée	**CE2**
8	**MOUHSSINE**	7 ans	**MAROC**	1an et demi	Non scolarisé	**CP**
9	**AMINE**	10 ans	**MAROC**	2 ans	Non scolarisé	**CM2**
10	**LOUBNA** (sœur d'Amine)	7 ans	*idem*	*idem*	*idem*	**CP**

11	DIANA[2]	10 ans	TCHÉTCHÉNIE	2 mois	Scolarisée	CE2

Groupe A

Groupe B

Concernant l'utilisation de la langue maternelle par les apprenants, elle est largement utilisée dans la cour de récréation (confidences, insultes). Dans la classe, elle est autorisée de manière ponctuelle. Mais il semble que les apprenants s'interdisent d'avoir recours à l'arabe. J'ai pu observer au cours de mon stage la réaction surprenante des élèves lorsque l'un d'entre eux laissait échapper un mot en arabe : telle une faute grave, le reste de la classe s'empressait aussitôt de rapporter « l'incident » à l'enseignante.

3) Activités et supports

Emploi du temps

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
LECTURE Khiréddine, Wahida, Yakoub, Fatima R., Abderrahmane.	**LANGUE ORALE** (phonologie) Mouhssine, Abie, Loubna	**LECTURE** Khirridine, Wahida, Fatima R., Yakoub, Fatima M., Abderrahmane	**PRODUCTION D'ECRITS Outils de la langue** Wahida, Khiréddine, Fatima R., Amine, Abderrahmane, Yakoub, Fatima M
LECTURE Khiréddine, Wahida, Yakoub, FatimaR., Abderrahmane, Fatima M.	**Atelier de Remédiation**	**Atelier de Remédiation**	**MATHEMATIQUES** Khiréddine, Wahida, Abderrahmane
LANGUE ORALE (communication) Mouhssine, Abir, Loubna	**MATHEMATIQUES** Khiréddine, Wahida, Abderrahmane	**LANGUE ORALE (phonologie)** Mouhssine, Abir, Loubna	**LANGUE ORALE (phonologie)** Mouhssine, Abir, Loubna
Atelier de Remédiation[3]	**PRODUCTION D'ÉCRITS Outils de la langue** Wahida, Yakoub, Khiréddine, Fatima R., Abderrahmane, Fatima M.	**LANGUE ORALE (communication)** Mouhssine, Abir, Loubna	**Atelier de remédiation**

[2] Le cas de Diana est un peu particulier. Elle se trouve dans le groupe B, mais travaille de manière individuelle avec l'enseignante. Elle ne parle pas du tout français.

[3] L'atelier de Remédiation ne sert qu'à la demande d'un enseignant de la classe d'affectation pour le cas où un point n'est vraiment pas compris.

Manuels

- Supports de lecture utilisés pour le groupe B:

LASCAR / Le. CLERCQ*, Mon copain Bruno,* Fin CP début CE1, Collection « Vivre par l'écrit », Magnard.

J. et J.GUION, *Ratus et ses amis,* Méthode de Lecture, Hatier.

J. et J.GUION, *Ratus et ses amis*, Cahier d'expression No2- Écriture, orthographe, expression écrite, CREDIF,Edition Didier, Hatier.

- Manuel utilisé pour l'atelier phonologie (communication) avec le groupe A :

M. GARABÉDIAN - M. LERASLE - F. PÉTREAULT-VAILLEAU, *Les petits lascars,* le grand livre des histoires (2), École Normale de Fontenay-Saint-Cloud.

Première partie

I. APPRENDRE À ÉCRIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

1. L'écrit en CLIN

1.1 Un enjeu particulier

L'entrée dans l'écrit constitue une étape cruciale dans la scolarisation et l'intégration des élèves de CLIN, au même titre que l'apprentissage de la lecture, l'un et l'autre étant étroitement liés. On lit à partir d'un écrit déjà là. Mais apprendre à lire et à écrire à des ENA d'origine maghrébine dont la langue maternelle, l'arabe, n'a pas de tradition écrite, est une tâche plus périlleuse.
Deux cas de figure sont généralement envisageables : les rejoignants ayant été scolarisés dans leur pays d'origine, savent lire et écrire dans leur langue maternelle. Le processus de lecture pourra être transposé de la langue maternelle vers la langue cible. En ce qui concerne l'écriture, les apprenants changent d'alphabet et doivent désormais écrire de gauche à droite. C'est vers l'acquisition de nouveaux signes et de nouveaux codes, ce que l'on appelle l'apprentissage du geste graphique, que la Clin axe son travail en priorité. Le second cas de figure, qui concerne la majorité des élèves de la Clin de Jean Moulin, concerne les ENA qui n'ont pas du tout ou peu été scolarisés antérieurement. Dans leur cas, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait simultanément avec l'apprentissage de la langue française.

1.2 Apprentissage de l'écrit et réussite scolaire

L'apprentissage et la maîtrise de la lecture et de l'écriture représentent une condition nécessaire à l'autonomisation de l'apprenant afin qu'il intègre à plein temps et le plus rapidement possible un cursus normal. De là va dépendre la réussite scolaire. L'écrit est un outil de communication dans la classe, dans le cas des consignes d'exercices écrits. D'autre part, la lecture et l'écriture, envisagées comme objets d'apprentissage sont aussi des outils indispensables pour

acquérir d'autres savoirs (scientifiques, géographiques…). Le rapport que l'apprenant se construit avec l'écriture va être déterminant pour sa réussite scolaire et dans sa représentation de la langue.

2. Apprentissage de l'écrit dans la Clin de l'école Jean Moulin

2.1 Les écrits scolaires

Nous nous sommes intéressés aux types d'écrits auxquels étaient quotidiennement confrontés les élèves de la Clin. Quel rapport entretiennent-ils avec l'écrit ? À quoi renvoie l'acte d'écrire pour un apprenant ?

L'écrit est abordé uniquement lorsque l'apprenant possède les outils nécessaires à la communication orale. Par conséquent, notre analyse est axée sur l'observation du groupe B, constitué de sept élèves affectés du CE2 au CM2[4], dont le niveau requiert une pratique plus intensive de l'écrit. Une fois que le premier pas dans l'écriture est réalisé (savoir dessiner les lettres correctement, apprentissage de l'écriture cursive), le type d'écrit proposé aux apprenants renvoie essentiellement à l'acte de copier, reproduire sur le cahier un texte ou un problème de mathématiques notés au tableau, écrire un titre... Les élèves doivent être capables de recopier sans erreur les textes écrits au tableau. Un certains nombre d'exercices sont réalisés afin de travailler sur l'orthographe des mots et sur la correspondance phonie / graphie.[5] Les apprenants savent écrire leur prénom sans modèle et la date du jour (chaque matin un élève est désigné pour aller écrire la date au tableau). La production écrite, quant à elle, reste secondaire et se résume à de courtes réponses de compréhension sur les textes du manuel de lecture *Ratus et ses amis*[6].

2.2 Atelier Productions d'écrits – outils de la langue

L'apprentissage de l'écrit avec le groupe B, est appréhendé par l'enseignante, à travers l'atelier *Productions d'écrits - outils de la langue*. Il dure une heure et se déroule chaque mardi et

[4] Le CE2-CM1-CM2 correspondent au cycle 3 (cycle des approfondissements)
[5] Cf. annexe A, doc. 3 et 4.
[6] Cf. annexe A, doc. 3.

vendredi. L'originalité de cet atelier repose sur le support utilisé pour la tâche d'écriture : un film muet de Charles Chaplin *Les lumières de la ville* [7].

À Chaque séance, une scène du film est visionnée par la classe. La scène, délimitée par une unité de lieu et d'action, est visionnée plusieurs fois afin que les apprenants, par l'observation de la mimo-gestuelle des personnages, en comprennent globalement le sens. Le principe de l'atelier consiste à imaginer un dialogue entre les personnages. La scène est divisée en plusieurs parties. L'enseignante s'assure de la compréhension des apprenants en leur posant toutes sortes de questions : *Que se passe-t'il* ? *Quels personnages sont présents* ? *Est-ce que tel personnage est content/ en colère…* ? Les questions sont ensuite tournées vers la communication des personnages : *Qu'est-ce que tel personnage peut dire à tel autre personnage* ? Les élèves participent activement, lèvent le doigt, proposent toutes sortes de répliques. Lorsqu'une réponse convenable est trouvée, chaque élève épèle un mot de la phrase. L'enseignante écrit sous la dictée de l'élève et corrige si nécessaire. La phrase est ainsi notée au tableau et recopiée dans les cahiers.[8]Les élèves comptent le nombre de mots inscrits au tableau et s'assurent qu'il y en a le même nombre dans leur cahier. Petit à petit, un dialogue apparaît.

La fleuriste : « Vous voulez acheter une fleur, monsieur ?

Charlot ne répond pas il est surpris.

La fleuriste : *Regardez comme elles sont belles !*

Charlot : *Bon, d'accord mademoiselle.*

La fleuriste : *Celle-là ou celle-là* ?

Charlot : *Je préfère celle-là.*[9] *»*

À la fin de la séance, les élèves sont invités à jouer le dialogue. Les élèves récitent le dialogue assis, de manière à ce qu'aucune gêne ou inhibition ne viennent entraver le jeu. Il aurait pourtant pu être intéressant que le corps soit impliqué et qu'il trouve son expression à travers cette activité.

2.2 Apprentissage d'un écrit de type communicatif

L'enseignement de l'écrit dans la CLIN est à la fois tourné vers l'apprentissage de savoirs linguistiques (orthographe, syntaxe) et vers des savoir-faire de type communicatif : écriture de

[7] Film muet en noir et blanc, réalisé par Charles Chaplin en 1931 « city lights ».
[8] Cf. annexe A, doc. 5
[9] Extrait de dialogue imaginé par les apprenants à partir de la scène où Charlot, vagabond, rencontre une jeune fleuriste aveugle qui prend le vagabond pour un homme riche. Charlot, attiré, sacrifie sa dernière pièce et entretient le malentendu.

dialogues. En faisant intervenir l'oral comme support, l'atelier *Productions d'écrits,* permet une approche communicative de l'écrit, avec la réalisation d'actes de langage : proposer, demander, refuser…) et l'apport de données socioculturelles (langage non-verbal, observation de la mimo-gestuelle).

Cela dit, il peut être regrettable que les apprenants ne soient jamais impliqués de manière active et personnelle dans la tâche d'écriture et que l'enseignement de l'écrit ne dévoile pas les diverses fonctions que revêt l'écriture dans la langue (fonctionnelle, journalistique, littéraire, poétique..).

Deuxième partie

ÉCRITURE ET EXPRESSION DE SOI

Atelier d'écriture animé par un écrivain[10]

1. Transgression de la situation pédagogique habituelle

1.1 L'atelier

À l'initiative de l'IUFM de Nîmes et du CASNAV, l'intervention d'un écrivain fut proposée à la CLIN de l'école Jean Moulin. L'atelier débuta au mois de février pour s'achever en mai.

Il a été très regrettable que le nombre de séances prévues (1 séance par semaine) et le projet de classe initialement annoncé (lecture publique des écritures réalisées par les élèves à l'IUFM de Nîmes) ne soient pas respectés pour diverses raisons.

L'atelier présenta néanmoins une belle occasion pour l'ensemble de la classe de connaître une nouvelle approche pédagogique et une nouvelle dimension de l'acte d'écrire : celle l'expression personnelle.

1.2 L'écrivain

L'écrivain et poète, Patrick Laupin, possède une large expérience auprès des enfants. Enseignant et éducateur social, il se consacre depuis plus de 10 ans à l'animation d'ateliers d'écriture auprès d'enfants en situation d'échec scolaire grave, associé à des troubles du comportement. Il relate ce travail et cette expérience d'écriture dans un ouvrage intitulé *Le courage des oiseaux*[11].

1.3 Objectif et enjeu : établir un nouveau rapport à l'écrit

---

[10] Cf. annexe B, document vidéo.

[11] LAUPIN Patrick, *Le courage des oiseaux*, Comp'Act, 228 pages.

Loin des écrits scolaires habituels, l'atelier propose une écriture centrée sur l'expression personnelle. Les savoirs d'ordre linguistiques sont volontairement mis de côté. L'objectif de l'atelier est de créer un nouveau rapport à la langue et de faire découvrir à l'apprenant les mots et l'écriture sous un nouveau jour. Il invite les élèves à s'engager de façon vivante et rythmée dans la phrase. Pour l'écrivain, l'accession à un rapport autre au langage qui ne privilégie par la maîtrise linguistique peut permettre à l'apprenant de sortir d'une situation dans laquelle il est confronté à l'échec de la langue. La faute, ainsi reléguée au second plan, laisse le champ libre à l'expression. L'intention et l'envie d'écrire prime sur le résultat.

1.4 Problème de la maîtrise de la langue

La question de la maîtrise de la langue se pose naturellement. La parole incertaine de l'apprenant ou « *parole en formation*[12] » comme la désigne Jean Marie Prieur, n'assure pas toujours à l'apprenant la possibilité d'exprimer ce qu'il voudrait. Il y a donc un décalage entre le Dire et le Vouloir Dire.

Mais ne pas arriver à s'exprimer, ne pas trouver les mots, devient dans l'atelier point de départ de l'écriture et non échec et impuissance. La frustration légitime ressentie est mise en mots. L'écriture prend vie. Elle est chargée de sens, elle exprime l'intériorité de chacun. Tout devient écriture.

. *« J'ai cris est ja réte et je pons a un trouc.*
Je me demande en moi…je sais pas[13] *»*

1.5 Démarche

L'atelier n'observe pas de démarche particulière. L'acte d'écriture peut être amené par une lecture de textes, de poèmes en prose écrits par des adultes ou des enfants. Des thèmes d'écriture sont aussi proposé à la classe : la pluie, le froid, la joie…

Un autre support d'écriture est utilisé : à chaque séance, les élèves et l'écrivain s'offrent un objet, une plante, une plume d'oiseau, un cailloux, un bonbon… Cet échange donne lieu à une production écrite dans laquelle l'apprenant raconte ce qu'il a apporté et pour quelle raison il a choisi cet objet là. Ceci permet à l'apprenant d'établir un lien entre l'acte d'écrire et le monde qui l'entoure et de rattacher la langue à une dimension plus matérielle.

---

[12] PRIEUR Jean-Marie, « Une ethnographie d'occasion » in *Le vent traversier*, p. 50.
[13] Abderrahmane, séance 1- 30/01/06
Cf. annexe A, doc. 6

En fin de séance chaque élève vient lire son texte au tableau.

2. L'écriture personnelle

2.1 Vers une pédagogie de l'émotionnel

La situation pédagogique, en tous points opposée à celle que connaissaient les apprenants, repose sur une approche à la fois psychologique et émotionnelle. L'affect est placé au cœur de la démarche d'écriture et vise à débloquer la parole.

> « *Il suffirait, en fait, de se fier aux évidences pour voir apparaître dans toute sa netteté cette relation du langage à l'affectivité.*[14] »

L'atelier est avant tout un lieu d'échanges et de dialogue entre l'écrivain et la classe sur ce qu'est l'écriture et les raisons pour lesquelles on écrit. Patrick Laupin a partagé avec les élèves beaucoup de souvenirs personnels liés à son enfance. La présentation de ses livres, dont certains sont à caractère autobiographique, a permis aux apprenants de mieux le connaître et de nouer avec lui une relation de nature privilégiée.

2.2 Écriture et subjectivité

Le fait de dire « je » et de se poser comme auteur de son discours est un moyen pour l'apprenant d'exprimer sa subjectivité, son affectivité à travers un engagement personnel dans l'écriture.

Les thèmes d'écriture proposés sont en relation avec les émotions (la naissance, l'âme, la joie, la pluie/le froid). L'écrivain renoue dans l'écriture avec ce qu'il y a de plus originel dans la parole et d'universel chez l'homme : l'expression des sentiments et l'affectivité.

> « *L'on peut certes adhérer à l'idée d'un mouvement physico–affectif comme moteur du jaillissement du langage (...).* [15]»

[14] COÏANIZ Alain, *Apprentissage des langues et subjectivité*, p. 69.
[15] *Ibid.*, p. 73.

3. Production des élèves[16]

3.1 *La naissance*

Quand j'étais petit je suis né à Mayotte et après j'ai eu un an et après j'ai eu deux ans et après vous savez que j'ai eu trois ans , quatre et à neuf ans je suis venu en France.

Yakoub

Une naissance. Je vois un bébé qui naît.

Abderrahmane

Une naissance des chevaux

Des chevaux qui ont des bébés et que les papas sont partis quelque part d'autre vivre à la campagne. Les papas sont tristes sans voir leurs enfants qui grandissent et qui galopent sur place. Leur papa et leur maman sont toujours amoureux. Mais les hommes et les femmes sont pas d'accord pour que les chevaux restent toujours là, il faut les séparer. Il faut que les dix femelles et les dix chevaux aillent à la campagne pour leur bien. Les chevaux sont des fois en liberté puis des fermiers voient les chevaux en liberté et les fermiers prennent les chevaux pour entendre le ventre de la femelle. Ils ont besoin des chevaux pour galoper.

Wahida

3.2 *Le froid, la pluie, la neige*

La pluie est embêtante. Je n'aime pas la pluie. Et vous vous aimez la pluie ?
Si vous aimez la pluie, moi je n'aime pas la pluie parce qu'on se mouille et après on se salit avec la boue et on se mouille.

Yakoub

Le froid et la pluie
Il était une fois il pleuvait elles sont sorties pour aller au marché et moi je suis sorti il pleuvait il y avait de l'orage, il a éclaté fort, je suis rentré chez moi et la porte était fermée. Je suis sorti dehors mais la pluie tombait et la route coinçait les voitures. Et moi […] une goutte de pluie qui tombait sur moi et elle avait dessiné un dessin et moi je me suis rappelé sur ma mère. Et j'ai été triste. Et je suis rentré chez moi.

Amine

La pluie
J'aime bien la pluie parce qu'à Mayotte je me baignais dans la pluie. Ça me fait du bien en moi dans mon corps et le sable ça fait du bien au corps […].

La neige
Moi Wahida j'aime bien la neige parce que la neige ça me fait du bien. Mais je n'aime pas quand je reste longtemps parce qu'après mes (?) et la figure sont tout rouges et il ne faut pas laver avec de l'eau chaude […].

Wahida

3.3 La joie

Je n'ai pas de joie.

[16] Les productions présentées ont subi une légère correction afin d'assurer une meilleure compréhension. Cf. annexe A, doc. 6.

Wahida

Il était une fois il y avait mon cousin qui venait chez moi, ils sont venus manger chez moi et après il a dit à ma mère qui a dit à mon cousin que moi je vais dormir chez mon cousin. Le lendemain c'est mon anniversaire et moi je savais pas que c'était mon anniversaire. Ils ont acheté un gros gâteau pour mon anniversaire et un cadeau et on est revenu chez moi et j'ai été très content.

Amine

Troisième partie

ANIMATION D'UN ATELIER D'ÉCRITURE CRÉATIVE

Récit d'une expérience d'enseignement

1. L'atelier d'écriture créative

1.1 Création de l'atelier

L'animation de l'atelier d'écriture avec le groupe B, a fait l'objet de sept séances d'une heure et demie par semaine. Je n'avais jamais animé d'atelier d'écriture créative jusqu'à ce jour, mais un certain nombre d'ouvrages spécialisés et de sites multimédias m'ont apporté une aide précieuse et éclairée sur le sujet[17]. Cet atelier fut pour tous, apprenants et animatrice, l'occasion de s'initier à l'écriture créative.

Les jeux d'écriture proposés dans le cadre de cet atelier, prennent place en complémentarité, des ateliers présentés précédemment. Notre volonté n'étant pas de proposer un atelier en remplacement de l'atelier d'écriture habituel animé par l'enseignante : *Production d'écrits*, basé sur des savoirs nécessaires à l'apprentissage de la langue écrite, mais de diversifier l'expérience et la rencontre de l'apprenant avec l'écriture, dans un espace de partage et de convivialité.

1.2 Objectif et démarche de l'atelier

La notion de plaisir est centrale dans cette approche pédagogique de l'écrit. Tout comme dans l'atelier d'expression écrite, l'enjeu de l'atelier d'écriture créative est d'établir un nouveau rapport aux mots, fondé sur la pratique d'activités ludiques et créatives qui sollicitent l'imagination des participants, en vue d'un apprentissage de la langue différent. Le but est d'amener progressivement l'apprenant vers des techniques d'écriture qui stimulent son imagination et fait naître en lui un désir d'écriture.

[17] Cf. bibliographie et sitographie.

Les activités que l'on rencontre dans les ateliers d'écriture créative sont très variées. Le choix des exercices s'opère en fonction du public concerné (âge, niveau) et de l'axe de travail recherché par l'animateur (écriture poétique, de contes…). Il existe plusieurs types d'activités que l'on peut difficilement répertorier de manière exhaustive en raison des différentes classifications données. Michel Perraudeau, dans *Les ateliers d'écriture à l'école primaire,* classe les exercices en trois catégories : les jeux de mots (mots-valises, anagrammes, mots tordus…), les jeux littéraires (je me souviens, j'aime, je n'aime pas…) et les jeux de mémoire et de logique (l'acrostiche, le tautogramme, le carnet de voyage…). La plupart de ces activités sont en fait tirées de l'OULIPO[18]. Les fondateurs de ce nouveau style d'écriture, proposent de créer une littérature potentielle à travers la recherche de termes et de structures nouvelles de la langue.
Nous avons proposé dans notre atelier quatre activités assez hétérogènes : les mots-valises est un exercice d'invention; les acrostiches et les calligrammes sont tournés vers l'écriture poétique et *Je me souviens* est un exercice d'expression et d'imitation, qui consiste à faire écrire des souvenirs à la façon de Georges Perec, membre de l'OULIPO.
Les séances observent une progression dans la maîtrise de la langue. L'apprenant travaille étape par étape les structures de la langue : du mot vers la phrase. C'est ce que nous avons tenté de faire en présentant pour commencer l'exercice sur les mots-valises (jeux de mots) et en élargissant petit à petit vers des textes plus importants : écriture de poèmes et récits de souvenirs.

1.3 Supports et outils

Pour stimuler l'écriture, divers supports peuvent être proposés à la classe : textes littéraires, poèmes, publicités, photos, chansons, clips vidéo... Les textes poétiques que nous avons présenté ont servi de modèles, de point de départ à une écriture / réécriture investie par la subjectivité et la sensibilité de chaque apprenant. La présentation et l'observation d'un texte support, permet de se familiariser avec des textes littéraires et d'enrichir un savoir d'ordre socioculturel. Il permet aussi aux apprenants de s'en inspirer et de rentrer dans l'activité de manière plus confiante. Toutefois, l'utilisation d'un modèle n'empêche pas les participants de s'investir dans leur production de manière originale et singulière. L'atelier est le lieu de l'inattendu, il ne s'agit en aucun cas d'obtenir un résultat conforme au modèle proposé, ce qui est bien spécifié en début de séance.
Par ailleurs, l'atelier a permis de mettre en place une utilisation systématique du dictionnaire. À chaque début de séance, un dictionnaire[19] était distribué à tous les élèves, au grand désespoir de

[18] OUvroir de LIttérature POtentielle crée en 1960 par Raymond Queneau et François le Lionnais.
[19] *Le dictionnaire CP–CE1*, Larousse Mini débutants, 1990.

certains qui ne savaient pas comment l'utiliser. L'atelier a donc servi de prétexte pour expliquer comment utiliser le dictionnaire. Les élèves ont immédiatement pris beaucoup de plaisir à se servir de ce précieux outil de manière autonome pour vérifier l'orthographe ou rechercher des mots ayant des syllabes en commun (les mots-valises).

1.4 Libération de l'imagination et créativité

La notion de créativité est avant tout présente à travers l'implication du sujet dans l'écriture, et rejoint en ce sens la définition qu'en donne Gisèle Pierra lorsqu'elle parle de la créativité de l'acteur dans le jeu théâtral : *« (...) l'implication de l'acteur est totale. Il investit toute son énergie dans la manière de mettre en espace et d'incarner les dialogues. En ce sens, il fait œuvre de création.*[20] *»* L'atelier d'écriture créative est une expérience du particulier, il permet de se glisser dans l'écrit de façon singulière. Chacun est libre de s'exprimer, et peut transgresser les règles à travers des jeux d'écriture tels que les mots-valises qui consiste en une « *« déconstruction créatrice » du lexique : chaque mot est décomposé en ses éléments phonétiques et / ou graphiques, puis le joueur en fait surgir par association d'idées d'autres mots qui se combinent pour former une nouvelle définition du mot-source(...)*[21] *».*

1.5 Rôle de l'animateur

Le rôle de l'animateur est fondamental. Sur lui repose l'adhésion du groupe à l'activité. Il est meneur de jeu et doit soumettre des situations d'écriture motivantes et facilitantes afin de déclencher l'acte d'écrire. Les différentes écritures que j'ai proposées au groupe ont été initialement présentées comme un jeu : « Nous allons jouer à créer de nouveaux mots » (mots-valises) ; « Je vous propose de jouer à faire un poème avec votre prénom » (les acrostiches). Le métalangage a volontairement était absent de l'atelier, car il ne s'agissait point ici de décrire la langue mais de la manipuler, de la faire sienne. La manière dont est présentée la tâche d'écriture doit susciter la curiosité de l'apprenant. La notion de découverte est en effet le ressort principal pour l'écriture car elle renforce la motivation de chacun.

Le dictionnaire du Père Castor, Flammarion, 1999.
MARCHAND Franck, *Dictionnaire actif Nathan*, niveau 1, 1976.
Dictionnaire du français au collège, Larousse, 2000.

[20] PIERRA Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, p. 39.

[21] ROCHE A., GUIGUET A., VOLTZ N., *L'atelier d'écriture*, p. 15

L'animateur doit être présent pour aider les élèves dans leurs productions écrites. L'enseignante m'a aidée dans cette tâche. Bien que la faute soit reléguée au second plan (l'objectif étant plus orienté vers l'intention et le plaisir d'écrire que vers le résultat) notre intervention a quand même été nécessaire afin de corriger certaines erreurs venant entraver la compréhension des écrits.

2. Liberté et contraintes d'écriture

2.1 Liberté dans l'usage du code graphique

À rebours de la situation pédagogique habituelle, l'atelier se propose également de renverser l'utilisation classique de la feuille de papier. L'écriture linéaire est alors remplacée par une écriture déformée, sinueuse, colorée. Pour ce faire, on utilise des feuilles de papiers sans carreaux. Les mots, les phrases, les dessins envahissent la feuille au grès de l'imagination et de l'envie de l'apprenant. Ici encore, la notion de liberté est plus que présente. L'apprenant n'est pas contraint dans des règles scripturales rigides rencontrées en temps normal : écriture majuscule, cursive, compter quatre carreaux en partant de la gauche…L'atelier devient un espace-temps dans lequel l'apprenant s'autorise la non conformité, peut se lâcher et exister dans toute sa créativité et sa différence.
L'écriture de calligrammes, sur le modèle des célèbres poèmes-dessins d'Apollinaire[22], a contribué à cette liberté dans l'usage du code graphique. Dans ces poèmes figuratifs, les mots prennent un sens nouveau, l'écriture devient image et la lecture différente et ludique.

2.2 Contraintes d'écriture

Les contraintes d'écriture font partie du « contrat » de l'atelier. Chaque exercice proposé à la classe est accompagné d'une consigne claire, visant à orienter les élèves dans leur tâche d'écriture. Les exercices à contraintes ont permis de donner un sens à l'écriture et d'orienter la représentation que pouvaient se construire les apprenants face à ce qui leur été proposé. La mise en place d'un cadre dans la tâche d'écriture, laisse ensuite champ libre à l'imagination de l'écrivant. Trop de liberté peut nuire à la créativité. Dans la palette des exercices proposés en atelier d'écriture créative, beaucoup sont d'inspiration oulipienne. L'OULIPO fait de la contrainte un nouveau mode

[22] Guillaume APOLLINAIRE, *Calligrammes*, 1925, Gallimard.

d'écriture. Parmi les textes les plus connus, figure les lipogrammes[23] en E, A ou Z de Raymond Queneau, le palindrome[24] de Georges Perec ou encore la méthode S + 7 [25]de Jean Lescure.

2.3 Le cadre étayant

Paradoxalement, la liberté dans les ateliers d'écriture créative doit avoir des limites. Lorsque nous parlons de liberté, nous ne préconisons pas une situation anarchique dans la classe. L'expression et la créativité ne peuvent s'épanouir sans un cadre étayant et un système de règles contenantes. Cette remarque est particulièrement vraie lorsque l'atelier s'adresse à un public d'enfants comme cela a été le cas. J'ai pu constater combien un trop plein de liberté pouvait freiner la créativité des apprenants.
Il m'est apparu également nécessaire au niveau de la gestion du temps, de l'espace et des activités de poser des repères structurants. L'atelier a bouleversé certaines règles concernant notamment l'occupation du tableau. Les élèves ont eu tout le loisir de venir écrire au tableau leurs productions, poèmes, phrases. Mais là encore, l'animateur doit continuer à gérer l'ensemble.

3. Pédagogie de la valorisation

3.1 Valorisation de l'apprenant

L'approche pédagogique de l'atelier repose sur la valorisation de l'apprenant, qui est placé en situation de production et de réussite grâce à la mise en place de consignes et d'aides structurales visant à faciliter l'écriture. Il est important de faire prendre conscience à l'apprenant qu'il est capable d'écrire en langue française, en dépit des difficultés rencontrées avec la langue cible et notamment avec l'écrit.

> « *(...) en prenant conscience que eux aussi peuvent écrire, que eux aussi savent écrire, savoir devient plus l'objet d'un faire que d'un dire.*[26] »

---

[23] Élimination d'une lettre, choisie de préférence parmi les plus fréquentes dans la langue. Georges Perec est parvenu au tour de force d'écrire un roman entier sans la lettre E : *La disparition*, Denoël, 1999.
[24] Un palindrome se lit dans les deux sens : ROMA-AMOR
[25] Consiste à remplacer dans un texte tous les substantifs (à l'aide du dictionnaire) par le septième substantif qui succède à celui sélectionné.
[26] DESVIGNES Marie - Josée, *La littérature à la portée des enfants*, p. 94.

La peur liée à l'utilisation de la langue (dans sa forme écrite) est souvent évacuée dans l'atelier d'écriture créative au bout de quelques séances, lorsque l'apprenant s'aperçoit qu'aucune performance (orthographique, syntaxique…) ne lui est demandée. Les productions ne donnent lieu à aucune évaluation.

L'enjeu de notre atelier a donc été d'amener les apprenants vers un lâcher-prise afin qu'ils s'autorisent à écrire en toute liberté. Quelques vers de Raymond Queneau m'ont servi à illustrer cette importante idée à la classe et à dédramatiser l'acte d'écriture:

Bien placés, bien choisis,
Quelques mots font une poésie
Les mots, il suffit qu'on les aime
Pour écrire un poème

3.2 Lecture des productions écrites

Chaque fin de séance est consacrée à la lecture des productions. Les élèves passent seuls au tableau afin de présenter au reste de la classe leur création. Ce moment de lecture et de découverte des travaux de chacun, demeure une phase importante dans le déroulement de l'atelier car elle est un moment de partage pour la classe. Certaines productions amènent un échange, un dialogue entre les apprenants et favorisent l'intéraction entre apprenants.

Pour créer l'effet de surprise et de découverte lors de la lecture, il peut être intéressant de ménager pour chacun un espace plus intime, dans lequel l'apprenant s'échappe au regard direct de ses camarades, et peut se livrer à l'exercice en toute quiétude.

3.3 Illustration et affichage des productions

Les élèves ont véritablement apprécié de décorer et de mettre en valeur leurs productions écrites. Il m'a paru très intéressant, voire nécessaire, de mettre à la disposition des élèves des feutres, des crayons, afin de colorer les mots. Les travaux sont souvent illustrés d'un dessin en rapport avec le contenu du message écrit. La pratique artiste, autre moyen créatif et libérateur chez l'enfant, trouve dans l'atelier d'écriture créative un lieu privilégié d'existence.

À la fin de chaque séance, les productions sont ramassées pour être dactylographiées (parfois mises en commun pour créer un texte collectif) et redistribuées aux élèves à la séance suivante. Chaque

apprenant contribue par sa créativité et sa personnalité à l'élaboration réussie d'un projet collectif[27].

Les travaux originaux sont affichés sur les murs de la classe et du couloir. Les apprenants se sont investis et se sont montrés très enthousiastes pour réaliser les collages nécessaires à l'exposition de leurs productions. Ceci leur permet de participer de manière active à toutes les phases de réalisation du projet d'écriture (de la conception jusqu'à la mise en valeur des productions). Il est de plus, très gratifiant pour eux d'avoir une vue globale de leurs créations et de pouvoir contempler le projet fini.

4. Activités proposées et présentation des travaux des élèves

4.1 Méthodologie adoptée

Le thème abordé par chaque activité est d'abord défini et expliqué. Des exemples concrets leur sont ensuite proposés : extraits d'œuvres littéraires (cas de *je me souviens* de Georges Perec et des *Calligrammes* d'Apollinaire) ou réalisations d'élèves[28]. Le déroulement de la séance est ensuite explicité (par exemple : production individuelle, lecture, mise en commun des travaux pour construire un texte collectif).

4.2 Les mots-valises[29]

4.2.1 Définition et démarche

Le principe du mot-valise consiste à former un mot (néologisme), par fusion de deux mots dont la syllabe du premier est identique à l'initiale de l'autre.

Pour les aider dans cette tâche, deux listes de mots[30] leur ont été distribuées.

Après la création et la définition du mot-valise, les élèves ont été invités à inclure le mot dans une phrase simple.

[27] Cf. Supra 4.4.4 texte collectif , *Je me souviens*.
[28] Proposées par de nombreux sites consacrés à l'écriture créative. Cf. sitographie.
[29] Cf. annexe B, document vidéo.
[30] Cf. annexe A, doc. 7 et 8.

4.2.2 Modèles proposés[31]

a) Pi**geon** + **jon**gleur

Pi**geon**gleur

Définition : *Oiseau qui lance des boules en l'air.*

b) Bou**gie** + **gi**let

Bou**gi**let

Définition : *Pull lumineux.*

4.2.3 Productions des élèves[32]

Amine

Lapingouin : *Animal qui a la tête d'un lapin et le corps d'un pingouin.*
Mon lapingouin avec la tête d'un lapin se promène dans la forêt, il mange et il se promène toute la journée.

Hibougie : *C'est une bougie sur une table, qui chasse la nuit.*
Le hibougie est sur la table, il est blanc, il y a du feu.

Chameautruche : *C'est un chameau qui a la tête d'une autruche et le corps d'un chameau.*

Sac à dormeur : *C'est un homme qui dort avec son cartable même le cartable dort aussi.*

Moutondeuse : *C'est un mouton qui mange de l'herbe.*

Coucouverture : *Couverture d'un coucou.*
Le coucou est dans les arbres, il chante, il vient manger, il repart chanter dans les arbres.

Fatima R.

Eléfantastique : *L'éléfantastique est un animal qui vit en Afrique et qui est fantastique.*

Rigologre : *Un rigologre est un gentil même très gentil ogre avec les petits enfants et même avec les adultes.*
Le rigologre joue avec les petits enfants.

Chaponey : *Un chaponey est un animal qui a toujours un chapeau sur la tête.*
Le chaponey joue avec ses amis.

---

[31] Cf. annexe A, doc. 7.
[32] Cf. annexe A, doc. 9.

Motartine

Khireddine

Kangouroulette : *Le kangouroulette vit dans la forêt, il saute et il roule.*

Motarigolo : *C'est un homme qui est sur une moto et qui fait rire.*

Wahida

Otariche : *C'est une otarie qui a beaucoup de sous et qui est riche.*

Moutondeuse : *C'est un mouton qui tond l'herbe ou le gazon*.

Boamour : *C'est un boa amoureux d'un autre boa*.

Abderrahmane

Lapeintre

Jardinosaure : *C'est le jardin des dinosaures.*

Yakoub

Otarieur : *C'est une otarie qui rit.*

Paradinosaure : *C'est le paradis des dinosaures*.

Mouchamour :*C'est une mouche qui est amoureuse d'une autre mouche.*

Fatima M.

Tortutu : *Robe de danseuse pour tortue*.

Pingouinfre : *Animal qui mange trop de choses*.

4.3 Les acrostiches[33]

4.3.1 Définition

Le principe de l'acrostiche est de réaliser un poème dont la suite des premières lettres de chaque vers forme un mot, qui est généralement le nom ou le prénom de l'auteur ou du destinataire.

4.3.2 Productions des élèves[34]

[33] Cf. annexe B, document vidéo.
[34] Cf. annexe A, doc.

Yoyo qui se balance
Abeille qui pique
Kangourou qui saute
Oiseau qui vole
Usine pour fabriquer des jeux
But ! le ballon entre dans les buts
- Yakoub -

Western avec des indiens
Acheter des pommes sucrées
Histoires de contes de fées
Imaginer des chevaux qui galopent
Dragons qui ont disparu
Amoureuse d'un garçon qui est beau
- Wahida -

Avion qui vole dans le ciel
Bateau qui flotte sur la mer
Drapeau de France
Orange qu'on presse
Usine qui fabrique des jouets
Abdou - Abderrahmane-

-

Maman qui a un bébé
Anniversaire de Lamyaa
Yoyo on le fait monter et descendre
Olivier qui donne des olives
Toto mange du poulet
Enfiler des perles pour faire des colliers
Mayotte- Wahida

Kangourou qui saute dans la forêt
Hache c'est fabriqué pour couper l'arbre
Imagines que je viens chez toi
Radars c'est fait pour voir les gens qui vont vite
Echelle c'est fait pour que les gens puissent grimper
David coupe du carton pour fabriquer une voiture
Demain on fera de l'escrime
Infirmière c'est pour soigner les gens
Nager dans la piscine c'est pour apprendre à nager
Eté, c'est les grandes vacances, je pars en Algérie, je parts à la mer.
-Khireddine-

Oiseau qui vole dans le ciel
Rasoir qui coupe la barbe
Appareil photo pour se souvenir
Neige blanche pour fabriquer un bonhomme
Oran – Abderrahmane -

4.4 *Je me souviens* de Georges Perec[35]

4.4.1. Définition et démarche

Georges Perec, membre de l'OULIPO, a rassemblé une série de 480 souvenirs rapides dans un ouvrage éponyme[36].

L'objectif de cet atelier est la recherche d'une mémoire collective. Exercice d'intériorisation, de mise en place du « je », de retour à soi. Sur le modèle de Georges Perec, lu par l'animateur en début de séance[37], les apprenants sont invités à écrire cinq phrases numérotées commençant par *je me souviens*. L'animateur joue le jeu et propose un ou deux souvenirs personnels à la classe.

[35] Cf. annexe B, document vidéo.
[36] PEREC G., *Je me souviens*, Hachette, 1978.
[37] Voir supra 4.4.2

Pendant que les participants cherchent des souvenirs (pas nécessairement de longue date), l'animateur écrit au tableau des aides structurales : *Je me souviens de / que/ qu'avant d'entrer en classe / que qu'en j'étais petit(e) / qu'il y a 1 an / 1 mois / que la semaine dernière / que quand je vivais en Algérie / au Maroc / à Mayotte / que quand je suis arrivé(e) en France….*
Chaque apprenant choisit alors un de ses souvenirs et vient le lire au tableau. Dans une dernière étape, chacun vient écrire un souvenir sur une grande feuille de papier. Nous avons à la fin un texte collectif et anonyme qui sera affiché sur un des murs de la classe.

4.4.2 Modèles

a) Extrait de *Je me souviens*, Georges Perec

- 1-
Je me souviens des jeux à l'élastique à l'école.
- 2 -
Je me souviens de l'odeur enivrante des livres, à la rentrée scolaire.
- 3-
Je me souviens de mon grand-père qui se levait de sa chaise devant toute notre tablée pour pousser la chansonnette.
- 4-
Je me souviens de Mr Mouton, l'ophtalmo, qui avait une moustache blanche.

b) Souvenirs personnels[38]

-1-
Je me souviens que quand j'étais petite, j'ai trouvé de l'argent dans la rue et qu'avec je me suis payée une place de cinéma.
-2-
Je me souviens que la semaine dernière, Wahida m'a offert un bonbon au café pendant la récréation et qu'il était très bon !

4.4.3 Productions des élèves[39]

Amine
Je me souviens quand je jouais avec Karim et Oussama au foot.
Je me souviens de la sortie avec Madame Mouraille au CM1.
Je me souviens quand je faisais des bêtises.

Khireddine
Je me souviens quand je suis parti en Algérie en février.
Je me souviens quand je suis monté dans le train.
Je me souviens quand le chien de ma voisine m'a mordu.

[38] Cf. annexe A, doc. 11.
[39] Cf. annexe A, doc. 12.

Wahida

Je me souviens quand j'étais petite j'avais des chaussures rouges qui étaient jolis.
Je me souviens quand j'ai trouvé 5 € par terre devant la voiture.
Je me souviens quand madame Lopez me disait que j'étais gentille en classe.

Fatima R.

Je me souviens quand je vivais au Maroc je jouais avec ma copine.
Je me souviens quand j'ai rencontré Fatima M. au jardin.
Je me souviens quand la maîtresse nous a dit que le bébé entend quand on lui dit bonjour.

4.4.4 Texte collectif – Mémoire collective

Je me souviens

1
Je me souviens quand je faisais des bêtises.
2
Je me souviens quand je suis arrivée à l'école.
3
Je me souviens quand je suis tombé de l'arbre.
4
Je me souviens quand je suis parti avec mon père.
5
Je me souviens quand j'ai rencontré Fatima au jardin.
6
Je me souviens de madame Taviot quand on chantait avec elle.
7
Je me souviens quand madame Lopez me disait que j'étais gentille en classe.

4.5 Les calligrammes

4.5.1 Définition

Le calligramme est un texte écrit, dont les lignes sont disposées en forme de dessin. Cette disposition graphique est généralement en rapport avec le thème du poème.

4.5.2 Modèles

a) *La colombe poignardée et le jet d'eau*[40] de Guillaume Apollinaire[41]

b) Poèmes écrits par d'autres enfants[42]

[40] Guillaume Apollinaire., « Étendards », *ibid*., p.74
[41] Cf. annexe A, doc. 13.
[42] Cf. annexe A, doc. 14.

Papillon

Papillon léger dans son ballet
Vole vole vole au vent
Papillon vole vole sur la colline
Vole vers l'océan en rêvant

Pleine lune

Tu ressembles à un fromage
Quartier de lune tu as l'air
d'un croissant…
Lune, quand je te vois tu
me donnes…
Fin

4.5.3 Productions d'élèves[43]

L'arc-en-ciel

L'arc-en-ciel quand il a plu et le soleil vient
Je vois un arc-en-ciel qui brille
L'arc-en-ciel, il y a plusieurs couleurs multicolores
Et je suis heureuse de voir un arc-en-ciel
Fatima R.

L'amour

Mon cœur qui bat tout bas
J'écris une lettre d'amour pour toi
Quand je te vois j'ai un rire fou
Toi qui est ma maîtresse pour la vie
Fatima M.

L'étoile qui brille

L'étoile brille comme le soleil comme elle jolie
Quand le soleil se lève l'étoile disparaît
Quand le soleil se couche l'étoile brille si fort
Qu'on la voit dans la fenêtre
Yakoub

La terre

La terre est grande
Sur la terre il y des pays
J'aime bien la terre
Il y a beaucoup de choses
Il y a des frontières
Amine

Nos mains

Main main
J'écris avec ma main
Main main
Je montre avec ma main
Main main
Je porte avec ma main
Main main
Je mange avec ma main
Main main
Je lance avec ma main
Main main
Je dessine avec ma main
Main main
Je coupe avec ma main
Main main
Je joue avec ma main
Abderrahmane

[43] Cf. annexe A, doc. 15.

Quatrième partie

LA CRÉATIVITÉ
AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

1. Quand l'enfant apprend en s'amusant

1.1 Apprentissage de la langue par le jeu

D'un point du vue psychopédagogique, l'apprentissage de la langue est favorisé par des pratiques créatives et ludiques. Dans son étude consacrée aux *Activités ludiques et communicatives dans la classe de langue*[44], François Mangenot se réfère aux propos du psychologue Jérôme Bruner pour appuyer cette idée : « *Jouer n'est pas seulement un jeu d'enfants. Jouer semble être pour l'enfant et probablement pour l'adulte une manière d'utiliser l'esprit. Il semble que ce soit un bouillon de culture pour le potentiel combinatoire de la pensée et du langage.* »
Les exercices proposés dans la classe de langue étrangère doivent faire sens pour les apprenants par leur aspect ludique et par l'appel à l'imaginaire.

1.2 Expérimentation de la langue

Les écrits abordés à travers l'atelier animé par l'écrivain et l'atelier d'écriture créative ont en commun une approche active de l'écrit, basée sur la manipulation de la langue par les apprenants. L'apprentissage est orienté vers le domaine de l'expérience et non plus vers la contemplation de la langue.

> *« L'écriture créative peut modifier complètement l'attitude de l'apprenant face à l'apprentissage. (...) L'utilisation de la langue cible devient un univers d'expérience (...)* [45] *»*

L'imagination, largement sollicitée dans ces approches créatives de l'écrit, aide l'apprenant à investir une part de lui-même dans l'univers de la langue étrangère et à constituer à travers sa

[44] François MANGENOT« Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue » in *Le Français aujourd'hui*, numéro 118, juin 1997.
[45] Michel BOIRON, *Pour une pédagogie créative de l'écrit : du texte court au roman collectif*, CAVILAM Vichy

parole un univers sémiotique qui lui est propre. Par l'écriture, l'apprenant façonne sa représentation du monde :

> « *Tout autant que l'adulte, l'enfant est en relation avec la totalité du monde réel. Mais son mode de sémiotisation (…) relève fondamentalement de la fonction imaginaire.*[46] »

L'écriture créative en atelier s'inscrit du côté de l'expérimentation de la langue : « (…) *trouver la voie/la voix, se frayer un chemin entre les mots, les savoirs de tous ordres*.[47] »

1.3 Développement d'une compétence linguistique

Parallèlement à l'esprit ludique et créatif de l'atelier, l'apprentissage de la langue demeure présent et coexiste harmonieusement avec plaisir d'écrire et jeux de mots.
À la lumière des approches notionnelles, les activités proposées en atelier d'écriture créative, permettent de travailler sur la langue en contexte, en développant de manière implicite une compétence linguistique, tant au niveau grammatical que lexical.

> « *Le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue* [48]»

- Les mots-valises permettent de travailler l'aspect phonétique de la langue (le but étant de trouver des syllabes ayant la même sonorité), et assure également un travail au niveau de la relation phonie / graphie (dans pigeon et jongleur le son [ʒɔ̃] s'écrit avec deux graphies différentes).

- L'activité consacrée à l'écriture de souvenirs à la manière de Georges Perec, nous a permis de travailler sur les propositions subordonnées, je me souviens de… ; je me souviens que… ; Sur les temps du passé (imparfait, passé composé), sans que les apprenants s'en rendent compte.

Les activités proposées à la classe et présentées dans ce mémoire font partie d'une liste infinie d'autres exercices exploitables en classe de langue, permettant d'apprivoiser les structures

[46] Bernard MALLET, « Études de linguistique appliquée », numéro 95, 1995, in F. MANGENOT, *ibid.*
[47] Corinne LEENHARD, « Écriture créatives, écritures scolaires : penser l'articulation »
[48] Michel PERRAUDEAU, ibid., p. 19.

linguistiques, phonétiques, de travailler sur la grammaire de texte et d'entraîner les élèves à la rédaction de textes littéraires.

L'atelier d'écriture créative en classe de langue, peut donner lieu à un projet de classe plus ambitieux tel que la réalisation d'un conte ou l'écriture d'une nouvelle qui pourra être publiée.

2. Écriture libératrice et appropriation de la langue

2.1 Renaître à travers l'écriture

L'écriture en atelier offre un cadre privilégié à l'expression et à la créativité. L'expression par l'écriture revêt une fonction psychologique. Dans un premier temps, les ateliers permettent une réassurance psychologique pour les apprenants, car ils sont placés en situation de réussite. L'acte d'écrire, ainsi dédramatisé à travers la liberté d'expression et le jeu, permet une meilleure appropriation de la langue et l'apprentissage de savoir-faire basé sur l'expérience des mots et de la langue.

Mais l'écriture en atelier, est également une ouverture à la parole, à la subjectivité de l'apprenant. Elle permet à l'apprenant d'exprimer une part de son intériorité en langue étrangère et a de ce fait une fonction réparatrice.

> *« L'atelier d'écriture, c'est donc ce lieu de reconstruction du sujet, le groupe étant lieu d'échange et de socialisation immédiate. (...) les ateliers d'écriture ont souvent une visée réparatrice. L'écriture est alors une parole retrouvée. »*[49]

Le sentiment de possession, d'appartenance et de maîtrise, ressenti par chaque individu à l'égard de sa langue maternelle, implique une relation à la langue de nature identitaire. Apprendre une langue étrangère, c'est devenir autre, c'est se « déconstruire » partiellement : *« (...) l'apprentissage mobiliserait un travail psychique comparable à celui du deuil, où apprendre une langue, ce serait dans la langue, être autre, et passer à l'autre.*[50] *»* Mais cette « déconstruction [51]» identitaire, doit nécessairement laisser place, pour un apprentissage réussi et épanouissant de la langue, à une phase de « reconstruction ». À travers des pratiques qui offrent à

[49] DESVIGNES M-J, *ibid.*, p. 36.
[50] PRIEUR Jean-Marie, *ibid.*, p. 52.
[51] PIERRA Gisèle, *ibid.*, p. 49.

l'apprenant un champ expressif, un lieu de parole, l'apprentissage de la langue amène progressivement l'apprenant vers une dimension d'acheminement, de constructions aléatoires et précaires, définie par Jean-Marie Prieur comme un *« (...) espace-temps intermédiaire, transitionnel (...).*[52] *»*
À travers la parole exprimée, l'écriture apparaît symboliquement comme une renaissance du sujet :

> « *[...] toute vraie parole consiste, non à délivrer un message, mais d'abord à se livrer soi-même en parlant. Celui qui parle ne s'exprime pas, il renaît. Parler respire et la pensée délie. Toute vraie parole est résurrectionnelle »*[53].

> « *Il a raison, celui qui tente de s'exprimer…en ce sens qu'écrivant, il s'engendre lui-même, il se met à sentir et à penser autrement, plus largement, à partir de ce qu'il écrit…son texte le remet au monde. »*[54]

2.2 Fonction cathartique de l'écriture

L'écriture est aussi une manière de recherche de soi. À travers les différents ateliers, les apprenants ont vécu l'expérience d'une écriture centrée sur le sujet. L'inscription de la subjectivité dans l'écriture a amené certains d'entre eux à nous livrer des récits intimes, liés à leur histoire et à leur vécu. La mise en mots des émotions en langue étrangère, investit l'écriture d'une fonction cathartique voire thérapeutique.
Ces récits à la fois surprenants et touchants, témoignent d'un besoin de parole qui n'avait jusque là pas trouvé de moyen d'expression en langue étrangère et peut-être non plus en langue maternelle. En dépit des « barrières » de la langue, « *de la précarité naissante* [55]» de la parole, la langue étrangère sert ici à exprimer des sentiments profonds, amorçant ainsi un élan vers l'intériorisation et l'appropriation progressive de celle-ci.

---

[52] PRIEUR Jean - Marie, *ibid.,* p. 50.
[53] NOVARINA Valère, interview donnée au journal *Libération,* le 27 juillet 1988 in G. PIERRA, *ibid.*, p. 21.
[54] ALAIN André, *Babel heureuse : L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, 1989, Paris, Syros in M-J. DESVIGNES, *ibid.*, p. 28.
[55] PRIEUR Jean - Marie, *ibid.*, p. 53.

CONCLUSION

La réflexion que nous avons menée à travers ce mémoire nous a permis de mesurer combien la mise en place d'activités créatives dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère pouvaient favoriser l'appropriation de la langue.

Les pratiques scolaires observées au cours de mon stage, ont mis à jour un enseignement de l'écrit dirigé vers des savoirs linguistiques et vers l'apprentissage de savoir-faire de type communicatif. Mais il semble qu'une telle approche exclut une dimension importante dans le processus d'appropriation et d'intériorisation de la langue : celle de l'expérimentation.

Les deux ateliers d'écriture mis en place au cours de l'année et présentés au cours de ce mémoire, ont eu pour objectif commun de rompre avec les pratiques de classes habituelles et d'établir une rencontre différente avec l'écriture. L'apprenant, placé au cœur de la démarche d'écriture, devient auteur et créateur de son discours. À travers l'expression personnelle et l'écriture créative l'apprenant noue un rapport différent à l'écrit, fondé sur l'expérimentation de la langue, qu'il s'approprie et intériorise peu à peu. L'aspect ludique et créatif des activités proposées en atelier d'écriture créative dédramatise la tâche d'écriture. Tout en manipulant les structures de la langue, l'apprenant prend plaisir à écrire dans un espace de partage avec la classe et de convivialité.

BIBLIOGRAPHIE

ARTAUX Marie-Florence, *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi, produire cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*, Presses Universitaire de Nancy, 1999.

BAUDE Jean-Michel, *Pédagogie de l'expression et de la créativité*, Paris, VUIBERT, coll. « Théories et pratiques », 2004, 169 pages.

BONIFACE Claire, PIMET Odile, *Les ateliers d'écriture Mode d'emploi, guide pratique à l'usage des formateurs*, Paris, ESF, Edition Retz, 1999.

COÏANIZ Alain, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'HARMATTAN, coll. « Langue & Parole », 2001, 259 pages.

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Saint-Martin-d'Hères (Isère), Presses Universitaires de Grenoble, 2002, coll. FLE, 452 pages.

DESVIGNES Marie – Josée, *La littérature à la portée des enfants, enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire*, Paris, L'HARMATTAN, 2000, 254 pages.

GEORGES Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, 1991, CASTERMAN.

LENTIN Florence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, 1998, ESF.

MAROUF Nadir, CARPENTIER Claude, *Langue, école, identités*, Paris, L'HARMATTAN, Université de Picardie Jules Verne, Atelier « Fondements anthropologiques de la norme », 1997, 302 pages.

OULIPO, *La littérature potentielle*, Gallimard, 1973, 298 pages.

PERRAUDEAU Michel, *Les ateliers d'écriture à l'école primaire*, Toulouse, Bibliothèque Richaudeau, série pédagogique, Albin Michel, 1994, 127 pages.

PIERRA Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2001, 234 pages.

PRIEUR Jean-Marie, *Le vent traversier*, Université Paul Valéry Montpellier III, Série Langages et Cultures, 1996, 193 pages.

ROCHE Anne, GUIGUET Andrée, VOLTZ Nicole, *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Paris, Bordas,1989, 143 pages.

VERDELHAN - BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France, PUF, 2002, coll. « Education et formation ».

APOLLINAIRE Guillaume, *Calligrammes*, Gallimard, 2001.

SITOGRAPHIE

- **Réflexion sur les ateliers d'écriture créative**

MANGENOT François « Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue », in *Le français aujourd'hui* 118 (numéro de juin 1997, consacré à l'exercice). Paris, Association française des enseignants de français.

LEENHART Corinne « Écritures créatives, écritures scolaires : penser l'articulation » in *Littératures & langages* 1.
http://www.carrefour-des-écriture.net/article.php3?id_article=4

BREYER Véronique: *quelle écriture d'invention* ?
http://www.remue.net/atel/breyer02.html :

- **Sites ressources pour l'animation d'ateliers d'écriture créative**

Form@com: VANDERHEYDE Viviane, *L'écriture créative en classe de français langue étrangère.*
http://form-a-com.org/article.php3?id_article=31

* **Le Cavilam de Vichy** : Michel BOIRON, *Pour une pédagogie créative de l'écrit : du texte court au roman collectif.*
http://www.cavilam.vichy.fr

* **Les enfants d'Anatole**, méthode, élaboration d'ateliers d'écriture.
http://www.ac-amiens.fr/college60/afrance_montataire/atelierdecriture3.html

* **L'atelier du prof.** L'atelier présente des exemples de séquences pédagogiques ; anaphrases / ludictionnaire…
http://www.ciep.fr/langue/atelier/index.htm

* http://thibaud.saintin.free.fr/ecrit/demarc.html

- **Bibliographie « grammaire et écriture créative » proposée par François Mangenot**

http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/bibcrea.htm

TABLE DES MATIÈRES

3. Production des élèves

Troisième partie

ANIMATION D'UN ATELIER D'ÉCRITURE CRÉATIVE
Récit d'une expérience d'enseignement

1. L'atelier d'écriture créative

2. Liberté et contraintes d'écriture

3. Pédagogie de la valorisation

4. Activités proposées et présentation des travaux des élèves

Quatrième partie

LA CRÉATIVITÉ

AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE